

Vers une formation «continue» de la main-d'oeuvre au Québec ?

Colette Bernier

Volume 54, numéro 3, 1999

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/051251ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/051251ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des relations industrielles de l'Université Laval

ISSN

0034-379X (imprimé)

1703-8138 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bernier, C. (1999). Vers une formation «continue» de la main-d'oeuvre au Québec ? *Relations industrielles / Industrial Relations*, 54(3), 489–502.
<https://doi.org/10.7202/051251ar>

Résumé de l'article

Dans ce texte, l'auteure se demande si les pratiques récentes des entreprises québécoises dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre sont de nature à développer les compétences de cette même main-d'œuvre. Pour répondre à cette question, elle examine les innovations de formation des entreprises en se demandant si elles vont dans le sens d'une formation continue de la main-d'œuvre. L'examen porte d'abord sur la dynamique des innovations de formation au sein de l'entreprise, ensuite sur les liens qu'elles entretiennent avec l'organisation du travail, sur les relations qu'elles induisent entre l'école et l'entreprise et, finalement, sur l'inscription de ces formations dans le temps. Si l'auteure conclut à un changement significatif des pratiques de formation des entreprises, elle note pourtant que celles-ci sont encore trop axées sur les objectifs productivistes de l'entreprise et s'inscrivent trop peu souvent dans le sens d'une formation « continue » de la main-d'œuvre.

Vers une formation « continue » de la main-d'œuvre au Québec ?

COLETTE BERNIER

Dans ce texte, l'auteure se demande si les pratiques récentes des entreprises québécoises dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre sont de nature à développer les compétences de cette même main-d'œuvre. Pour répondre à cette question, elle examine les innovations de formation des entreprises en se demandant si elles vont dans le sens d'une formation continue de la main-d'œuvre. L'examen porte d'abord sur la dynamique des innovations de formation au sein de l'entreprise, ensuite sur les liens qu'elles entretiennent avec l'organisation du travail, sur les relations qu'elles induisent entre l'école et l'entreprise et, finalement, sur l'inscription de ces formations dans le temps. Si l'auteure conclut à un changement significatif des pratiques de formation des entreprises, elle note pourtant que celles-ci sont encore trop axées sur les objectifs productivistes de l'entreprise et s'inscrivent trop peu souvent dans le sens d'une formation « continue » de la main-d'œuvre.

Dans le contexte économique des années 90 marqué par la mondialisation de l'économie et la montée de la concurrence, les analystes du monde du travail s'accordent pour dire que la compétence de la main-d'œuvre sera stratégique pour assurer la compétitivité des économies industrielles. De plus, devant les changements fréquents d'emploi auxquels sera soumise cette main-d'œuvre, sa compétence devra de plus en plus reposer sur une formation de base solide ouvrant sur des possibilités de formation continue tout au long de la vie.

Au Québec, les débats autour des notions de formation « qualifiante et transférable » avec la mise en place de la *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre* (L.Q. 1995, c. 43) ont pu laisser croire que la loi visait

– BERNIER, C., Département des relations industrielles, Université Laval, Québec.

essentiellement des formations génériques, de type scolaire. Or, bien que ces notions soient reprises aussi bien dans le texte de la loi que dans ses documents d'application, elles n'ont pas fait l'objet, à notre avis, de définitions contraignantes pour les entreprises¹. Aussi, voulons-nous ici interroger les formations données ces dernières années par les entreprises québécoises pour développer les compétences de leur main-d'œuvre.

Quels types de compétences visent les formations récemment mises en place ? Visent-elles des savoirs génériques ou plutôt des savoirs plus étroits de l'ordre des savoir-faire ou encore de l'ordre des fameux savoir-être ou comportements qu'on exige désormais des travailleurs et travailleuses ? Ces formations se font-elles plutôt en entreprise ou privilégient-elles de nouveaux liens avec l'école ? Donnent-elles lieu à une certaine reconnaissance, allant même jusqu'à leur certification ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous examinerons dans un premier temps un certain nombre d'innovations de formation d'entreprises québécoises. Dans un second temps, nous nous demanderons ce que signifient ces innovations de formation. En particulier, sont-elles susceptibles de favoriser comme tel le développement de la main-d'œuvre ?

Des innovations de formation : de quoi s'agit-il ?

Mais d'abord, qu'entend-on par le thème « innovations de formation » ? En nous situant dans le cadre des thèses de la régulation (Boyer 1986 ; Coriat 1994) qui mettent de l'avant l'idée d'une remise en question du taylorisme, nous parlerons ici d'innovations de formation pour désigner toutes les formations qui remettent en cause les principes des formations associées à l'organisation taylorienne du travail. Nous retiendrons neuf critères pour définir les innovations de formation des entreprises en les opposant aux formations traditionnelles ou tayloriennes. Ces critères sont regroupés en quatre grandes catégories qui apparaissent au tableau 1.

Il s'agit d'abord de préciser la dynamique des formations : se font-elles en réaction aux changements comme dans l'organisation taylorienne ou sont-elles plutôt pro-actives ou stratégiques ? Sont-elles considérées comme un investissement ou comme une simple dépense ? Il s'agira ensuite d'analyser les liens entre la formation et l'organisation du travail : s'agit-il simplement d'adapter le travailleur à son poste ou à la nouvelle technologie comme dans l'organisation taylorienne ? Ou plutôt s'agit-il de se servir des formations pour réorganiser le travail ou mettre en place une organisation qualifiante ?

1. Dans une analyse récente de la loi du 1 % (Bernier et Bilodeau 1998), nous concluons à la faiblesse des contraintes imposées aux entreprises quant au choix des formations données.

TABLEAU 1
 Comparaison des formations traditionnelles et novatrices

	<i>Formations traditionnelles</i>	<i>Formations novatrices</i>
<i>Dynamique des formations</i>	Réactives Formation « dépense »	Pro-actives / Stratégiques Formation « investissement »
<i>Liens formation / organisation du travail</i>	Adaptation au poste / technologie	Réorganisation du travail Organisation qualifiante / entreprise apprenante
<i>Liens école / entreprise</i>	Savoir-faire Dans l'entreprise, au poste Non-Reconnaissance	L'entreprise, lieu de formation Entreprise + école Reconnaissance / certification
<i>Inscription dans le temps</i>	Courtes Ponctuelles Après le changement	Plus longues Formation continue : tout au long d'une vie Pendant / avant le changement (anticipation)

L'inscription des formations dans le temps constitue une autre grande catégorie d'analyse ; en plus de nous demander s'il s'agit de formations plus ou moins longues et si ces formations interviennent avant ou après le changement, nous nous demanderons si elles sont effectuées de façon ponctuelle ou dans le cadre d'une formation continue. Ce dernier type de questionnement se situe en fait au centre de notre analyse quand nous nous questionnons plus spécifiquement sur les liens institués entre l'école et l'entreprise. Quels types de savoirs sont visés par ces formations ? Où se passent-elles ? En entreprise, à l'école ou en alternance entre l'école et l'entreprise ? Et enfin, les formations donnent-elles lieu à une reconnaissance, à leur certification ?

Faute d'enquêtes poussées sur le sujet, il est difficile de savoir dans quelle mesure les entreprises québécoises ont pris leur distance par rapport au modèle traditionnel. Quelques études de cas (Bernier, Filion et L'Heureux 1994 ; Doray, Bagaoui et Ricard 1994) nous permettent de voir des innovations dans ce domaine. À l'aide de quelques expériences que nous avons étudiées dernièrement, nous reprendrons un à un chacun des critères du tableau 1 pour voir en quoi les formations se différencient aujourd'hui dans les entreprises québécoises des formations traditionnelles ou tayloriennes pour donner lieu à des formations novatrices.

DES FORMATIONS NOVATRICES DANS LES ENTREPRISES QUÉBÉCOISES

La dynamique des formations : de formations « réactives » à formations « stratégiques »

Ce qui semble nouveau dans les expériences récentes de formations, c'est que plutôt que de simplement être mises en place en réaction à un changement quelconque survenu dans son environnement, l'entreprise devient pro-active. Elle met en place des formations que l'on peut appeler « stratégiques » du fait qu'elles sont coordonnées avec les différents objectifs de l'entreprise et sont donc planifiées pour répondre à ces objectifs. La formation devient ainsi un élément important dans la planification de l'entreprise. Benabou (1993 : 418) a défini la formation stratégique des ressources humaines comme « un ensemble planifié d'activités d'apprentissages variées, dont le but explicite est de pourvoir les organisations et les individus en compétences propres à faciliter la réalisation des buts économiques et sociaux de l'entreprise ». Cette définition met donc l'accent sur l'existence d'un processus planifié de formation par rapport aux buts et stratégies de l'entreprise.

Le secteur financier fournit un bon exemple de ce type de formations « stratégiques » où, dans les dix dernières années, les formations ont servi à

un changement radical des fonctions du personnel. Celles-ci sont passées de fonctions de services courants à des fonctions plus proprement commerciales axées sur la vente de produits et services de plus en plus nombreux et spécialisés (Bernier 1992). Les formations ont alors pris l'allure aussi bien de formation maison visant à mobiliser les employés envers leur nouveau rôle que de formations scolaires longues visant à rehausser les connaissances et les compétences des salariés.

*De la notion de « formation dépense » à celle de
« formation investissement »*

Aussi, en utilisant la formation comme un outil « stratégique » de gestion, les entreprises québécoises se sont sensibilisées au fait que les montants investis dans la formation devaient amener des résultats. C'est l'idée de la « formation investissement » qui s'est traduite dans un logo bien en vue sur le « Bulletin d'information » de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre : « Investir 1 % en formation : ça rapporte ! ».

En France, Voisin (1987) notait qu'un mouvement pour accréditer la notion de formation investissement correspondait tout à la fois à l'affirmation d'une nouvelle logique économique de la formation (parvenir à articuler des objectifs de formation et des objectifs économiques précis) et à un changement dans l'horizon fixé aux politiques de formation (obtenir des effets à moyen terme en matière de productivité et d'organisation du travail). Il ne s'agissait donc plus seulement de chercher à résoudre avec la formation des problèmes d'emploi et d'insertion professionnelle ou à corriger certains effets des nouveaux processus de production, mais bien de mettre en œuvre des politiques susceptibles de démultiplier les effets des investissements matériels.

Les services de formation des entreprises québécoises se sont d'autant plus saisis de cette idée de la formation comme un investissement que la crise les avait souvent frappés durement. Il leur fallait donc refaire leur image en prouvant leur utilité. Ainsi, dans une très grande entreprise de la région de Québec, après avoir connu des jours meilleurs, il n'y avait plus qu'une seule personne affectée à la formation en 1992. En repartant l'équipe de formation l'année suivante, on a révisé les objectifs de la formation « de façon à ce que ça rapporte », selon le responsable rencontré. Chaque formation est maintenant pensée en fonction des stratégies d'affaires de l'entreprise. Ainsi, le service de formation n'intervient plus, sauf si les gestionnaires disent ne pas être capables d'atteindre leurs résultats escomptés en termes de coûts, de délais, de quantité, de qualité et de sécurité. Ce sont là les indicateurs sur lesquels tout gestionnaire mesure ses résultats. Dans cette entreprise, les plans d'actions de la formation partent toujours des objectifs annuels que l'organisation se propose d'atteindre.

*De nouveaux liens entre la formation et l'organisation du travail :
de la « formation adaptative » au « travail formateur »*

Mais, c'est surtout dans les liens de la formation avec l'organisation du travail, nous semble-t-il, qu'on peut voir des formations « novatrices » au Québec. Dans l'organisation taylorienne, comme nous l'avons déjà mentionné, la formation était pensée pour adapter le travailleur à son poste de travail ou à l'outil. Ce qu'il y a d'irréremédiablement nouveau dans les formations récentes c'est qu'elles sont le plus souvent liées à des changements significatifs de l'organisation du travail et ceci de deux façons différentes.

Dans un premier cas, la formation vise à aider à la mise en place de nouvelles formes d'organisation du travail. La formation cesse donc d'être vue comme servant à adapter l'individu à l'organisation du travail ; elle devient un moyen, un stimulant pour changer l'organisation du travail. Par exemple, dans une entreprise, des formations à la résolution de problèmes ont amené une plus grande implication des travailleurs et ont fait progresser l'organisation du travail. Suite à ces formations, on a revu les fonctions de chacun dans le sens de leur élargissement et on a réévalué les tâches. Dans ce cas-ci, il ne s'agit donc plus d'adapter le travailleur à son poste, comme dans les formations traditionnelles, mais de se servir de la formation pour changer l'organisation du travail.

Dans d'autres cas, on va plus loin encore ; la formation n'est plus vue alors comme moment séparé du travail mais, au contraire, elle est pensée comme processus étroitement imbriqué au travail. Ainsi, dans une grande entreprise de la région de Québec, des formations au travail d'équipe ont été faites à raison de deux journées au moment de la mise en place des équipes. Mais, par la suite, le fait de travailler en équipe a généré en lui-même diverses formes d'apprentissage collectif pour les nouveaux arrivants. Ce n'est qu'occasionnellement qu'on a dû recourir à une formation structurée pour des problèmes particuliers, par exemple pour la conduite des réunions. En somme, dans ce dernier cas, le travail lui-même est devenu formateur. On se rapproche ici de la notion « d'organisation qualifiante » ou « d'entreprise apprenante ».

Beck (1989, cité dans Ricard 1995), définit en effet l'organisation apprenante comme étant celle qui facilite l'apprentissage et le développement personnel de tous ses employés tout en se transformant constamment elle-même. Pour Ricard (1995 : 200), l'essence même de l'organisation apprenante réside dans un apprentissage à double boucle permettant un apprentissage par une réflexion portant sur l'action et incitant les travailleurs à fonctionner de façon inhabituelle. Finalement, selon Senge (1990, cité dans Ricard 1995 : 208), le rôle des équipes de travail est primordial pour l'organisation apprenante. Dans l'apprentissage d'équipe, l'ensemble provoque

de nouveaux apprentissages et l'équipe dans son ensemble devient plus intelligente que l'une ou l'autre de ses composantes prises séparément.

Dans les formations novatrices que nous avons étudiées dernièrement, cette symbiose de la formation avec les réorganisations du travail et le travail d'équipe nous semble primordiale. L'idée centrale est d'impliquer les travailleurs et les travailleuses, autant dans l'organisation de leur travail que dans leur formation. Dans la majorité des cas, on favorise donc une formation donnée par les pairs sur les lieux mêmes de travail. Si cette démarche semble avant-gardiste à plusieurs égards, il reste encore, nous semble-t-il, de nombreuses étapes à franchir avant que l'entreprise devienne, à côté de l'école, un véritable lieu de formation.

De nouveaux liens école/entreprise

Des innovations dans la formation en entreprise se font aussi par le biais de rapprochements de l'entreprise et de l'école. Soit que l'entreprise devienne elle-même un lieu de formation, soit qu'elle tisse des liens de plus en plus serrés avec l'école pour former son personnel.

L'entreprise comme lieu de formation

Les entreprises ont tendance à devenir des lieux de formation sous l'effet de deux contraintes principales. Il peut s'agir d'abord de la difficulté croissante pour elles de trouver dans leur environnement les qualifications dont elles ont besoin ; ensuite, il peut s'agir de l'inadaptation des organismes de formation à leurs besoins et à leurs attentes (AFP 1994). Par exemple, dans une PME de la région de Québec, la formation des « pressiers » faite dans les écoles publiques ne suffisait pas aux besoins de l'entreprise. Celle-ci a donc fait accréditer son service de formation et des travailleurs ont été choisis comme formateurs pour permettre une formation répondant directement aux besoins de l'entreprise. Par contre, si cette formation répond aux besoins de production de l'entreprise, dans quelle mesure, puisqu'elle n'est reconnue que par l'entreprise, répond-elle aux besoins de mobilité des travailleurs et des travailleuses ?

Les savoirs de base : entre l'entreprise et l'école

De fait, à la faveur des changements rapides des technologies et de l'organisation du travail amenant la création de nouveaux postes qualifiés, il n'est pas rare de voir les entreprises faire directement appel à l'école pour des formations longues et qualifiantes. Cela a été le cas, par exemple, des caisses populaires, lorsqu'elles ont créé de nouveaux postes de conseillers financiers demandant des formations de niveau collégial. Elles ont alors fait

appel à quatre cégeps de la province pour une formation longue de leurs employés (Bernier 1992).

Dans le secteur manufacturier, les métiers considérés comme centraux au processus de production des entreprises reçoivent souvent une attention particulière en termes de formations. Ainsi, quatre entreprises du secteur manufacturier de la région de Québec étudiées récemment avaient parmi leurs objectifs prioritaires la formation d'employés aux métiers qualifiés. Dans plusieurs cas, la formation donnée en lien avec l'école publique a mené à une certification. Par exemple, dans le cas de la mise en place d'une entreprise, la formation du personnel de métier a été faite avec l'apport de l'école publique et les travailleurs ont même été envoyés en stages à l'étranger pour compléter leur formation en lien étroit donc avec les besoins de leur industrie.

En parlant de formations « qualifiantes » et « transférables », un des objectifs de la récente loi québécoise sur le développement de la main-d'œuvre était justement d'encourager les formations « avec diplôme » qui assureraient aux travailleurs et travailleuses une certaine mobilité. Force est de constater que cet objectif n'est pas atteint dans la majorité des formations d'entreprise, même les plus nouvelles. En effet, bien que nous ne possédions pas de données d'enquête nous permettant de faire le point, il semble que les formations « qualifiantes » et « transférables » restent encore marginales dans la panoplie des formations faites par les entreprises. Les formations plus pratiques faites en lien avec le travail, parfois au sein d'organisations nouvelles du travail, semblent encore prédominer à côté des formations portant sur les savoir-être et les attitudes au travail.

La formation aux savoir-être

Les formations à de nouvelles attitudes ou à de nouveaux comportements, les fameux « savoir-être », n'ont plus rien de nouveau tant elles sont répandues. Il s'agit ici d'apprentissages visant les comportements et les attitudes nécessaires au travail d'équipes, à la communication et à la responsabilisation des salariés. Ce type de formation répondrait à ce que Zarifian (1994) a appelé la nouvelle dimension « gestionnaire » des qualifications pour désigner la demande faite aux salariés de prendre en compte les objectifs économiques de l'entreprise dans la réalisation quotidienne de leur travail. C'est le cas des formations à la qualité pour faire face aux normes ISO, des formations *Kaizen* ou encore de « production de valeur ajoutée » que nous avons rencontrées lors de visites récentes d'entreprises. Ce type de formation semble très important au Québec présentement (Dubé et Mercure 1997), entre autres dans le secteur des pâtes et papiers et dans celui des textiles. Dans le secteur financier, ce type de formation visant les savoir-être avait pris une importance primordiale au début des années 90 et

visait surtout une mobilisation des employés à la nouvelle mission commerciale des entreprises du secteur (Bernier 1992). Mais plutôt que de formations requalifiantes, ne s'agit-il pas ici plus simplement d'adapter les travailleurs et travailleuses à de nouvelles réalités du travail autour de la qualité de la production et du travail d'équipe ?

L'inscription des formations dans le temps : avant ou après le changement ?

Une autre des caractéristiques des formations novatrices que nous avons examinées dernièrement concerne leur inscription dans le temps. Ainsi, en plus d'être plus longues qu'autrefois, les formations novatrices s'opposent aux formations traditionnelles qui étaient faites de façon ponctuelle, en réponse au changement. Celles-ci tentent, le plus souvent, d'anticiper les changements et peuvent donc être données de façon préventive, avant le changement. Par exemple, c'est parce qu'on commençait à prévoir, il y a dix ans, que les emplois bancaires allaient majoritairement exiger une formation de niveau collégial ou universitaire aujourd'hui qu'on a pu mettre en place des formations favorisant la remise à niveau d'une partie des salariés.

Prévoir à long terme

Un des plus grands défis posés aux responsables de formation dans les années à venir sera selon nous de « prévoir » à plus long terme. Il est surprenant de constater, encore récemment, à quel point les besoins en termes de formations sont souvent évalués à partir de ce qui existe dans l'entreprise en termes d'outils de travail, de technologies ou d'organisation du travail plutôt que de tenter de prévoir les changements à venir à plus long terme.

Ainsi, le processus de renouvellement de l'accréditation à la norme ISO a obligé une entreprise de la région de Québec à faire le bilan des compétences des salariés avant d'évaluer ses besoins de formation. En effet, au moment du renouvellement de l'accréditation à la norme ISO, deux actions correctives étaient demandées du fait : 1) que les données concernant les employés étaient incomplètes ; et 2) que l'entreprise n'était pas capable de démontrer que les employés étaient effectivement compétents pour effectuer leur travail. La réponse de l'entreprise aura été d'abord d'acheter un nouveau logiciel de gestion de la formation permettant de planifier la formation pour chaque employé. Ensuite, l'entreprise a adopté une approche par compétences où les profils des compétences des employés seront validés avant d'évaluer leurs besoins de formation. En plus de pouvoir servir au recrutement de nouveaux employés, on espère que l'outil, une fois mis en place, pourra servir à la gestion des cheminements de carrière.

Intégrer la formation aux autres fonctions des ressources humaines

Aussi, et c'est sans doute une des caractéristiques centrales des évolutions à venir, l'adhésion des entreprises à des objectifs de formation risque de les amener à réfléchir davantage aux différents éléments qui composent la gestion de leur main-d'œuvre. Avec la gestion par compétences, l'ouverture se fait à toute la gestion de la sélection et du recrutement, à toute la gestion des carrières (progressions, promotions) et de l'emploi (relève, départs, diminution d'effectifs, retraite), quand elle ne touche pas aussi l'évaluation du rendement et les salaires.

En parlant des tendances d'évolution de la formation des adultes en France, où s'est développée la gestion par compétences, ce qui est porteur d'avenir, selon un expert (AFP 1994 : III), c'est l'intégration progressive de la fonction formation dans des ensembles plus vastes, incluant, selon les cas, l'organisation du travail, le recrutement, les bilans, l'évaluation et la gestion des carrières, c'est-à-dire toutes les actions visant au développement des compétences et des potentiels des personnes et des groupes, de façon directe ou par le biais du développement d'organisations qualifiantes.

***QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION POUR CONCLURE : VERS
UNE FORMATION « CONTINUE » DE LA MAIN-D'ŒUVRE ?***

Si l'on compare les caractéristiques des formations novatrices avec celles des formations plus traditionnelles, force est de constater que les choses avancent passablement dans le domaine de la formation en entreprise. Si certains parlent de la loi sur le développement de la main-d'œuvre comme d'une « loi comptable », il faut constater qu'elle fait partie d'un contexte plus global de changement qui aura mis les entreprises sur la voie d'une redéfinition de leur logique de la formation.

Pourtant, la nouvelle logique reste profondément « économiste » et « productiviste ». Les notions de « formation stratégique » ou de « formation investissement » nous ramènent invariablement à une logique de productivité, de résultats matériels tangibles en lien avec les seuls objectifs économiques de l'entreprise.

Ne faudrait-il pas tenter de trouver un point d'ancrage entre cette logique « économiste » et une logique plus « sociale » qui tiendrait compte des problèmes d'emploi, de chômage et d'exclusion de certains groupes sociaux ; une logique qui serait partie prenante des solutions à ces problèmes, par exemple par l'insertion des groupes exclus (jeunes, femmes) et principalement des non-qualifiés qui risquent d'être les grands perdants des restructurations actuelles.

Car, il ne faut pas se le cacher, la nouvelle logique des « compétences » qui commence à faire son chemin dans les entreprises, après avoir servi à la refonte des programmes du réseau public, participe directement à cette logique productiviste de la formation. Être « compétent », c'est pouvoir, à l'image du professionnel, « mettre en œuvre » ou « en application » ses savoirs dans l'activité de travail (Cannac et la Cegos 1985 ; Zarifian 1994). C'est donc une logique centrée directement sur les capacités d'adaptation du salarié aux évolutions en cours dans le travail (Dugué 1994). Or, dans la mesure où l'individu sera appelé à changer souvent d'emploi au cours de sa vie active, un des défis de la formation en entreprise dans les années à venir ne serait-il pas de trouver de nouveaux équilibres entre les compétences directement reliées au travail et les savoirs de base de type scolaire nécessaires aux salariés pour « apprendre à apprendre » et ainsi pouvoir se former de façon continue, tout au long de leur vie ?

Un des enjeux, si l'on veut penser en termes de formation continue tout au long d'une vie, sera alors de revoir les liens entre l'école et l'entreprise. Il faudra repenser les cheminements entre l'école et l'entreprise comme cheminements à sens multiples. Pour cela, il faudra que l'école reconnaisse les compétences acquises par le travail et adapte ses méthodes pédagogiques aux clientèles adultes (CSE 1998). Mais il faudra aussi que l'entreprise accepte le principe d'alternance entre le travail et les études. Il lui faudra accepter sa responsabilité dans la formation de sa main-d'œuvre mais aussi de la relève. En ce sens, il faudra que l'entreprise se montre plus ouverte aux formations de type scolaire faisant appel à des savoirs de base ne servant pas directement au travail.

Un autre défi sera de questionner l'idée d'employabilité qui, selon un certain discours patronal, place l'individu dans l'obligation de se former pour conserver son emploi. La formation ne doit pas être un « devoir », une « obligation », mais un « droit ». En ce sens, les syndicats ont un rôle pressant à jouer pour faire avancer cette idée d'un droit à la formation qui soit l'exact contraire d'une « obligation » encore souvent ressentie comme telle par les salariés.

On le voit, les mutations actuelles du travail, en amenant à repenser le modèle taylorien des règles du travail, interpelle un ensemble d'acteurs dans une nouvelle dynamique qui force l'entreprise et l'école à se redéfinir et à redéfinir leurs liens. La loi sur la formation de la main-d'œuvre a réussi à responsabiliser les entreprises envers la formation de leur main-d'œuvre. Un des défis auquel pourrait s'attaquer le processus d'évaluation de la loi pourrait être de permettre, dans les années à venir, de repositionner la formation donnée par les entreprises dans le sens d'une formation qui « continue » la formation donnée à l'école, c'est-à-dire d'une formation « qualifiante » et « transférable ».

■ BIBLIOGRAPHIE

- AFP. 1994. « Rendre le travail formateur ». *Actualité de la formation permanente*, n° 133.
- BENABOU, C. 1993. « La formation et le perfectionnement des ressources humaines ». *Gestion stratégique et opérationnelle des ressources humaines*. A. Petit et al. dir. Boucherville : Gaëtan Morin, 481-514.
- BERNIER, C. 1992. « Traditions et innovations de formation dans le secteur financier au Québec ». *Formation Emploi*, juin 1992.
- BERNIER, C., A. FILION et P. L'HEUREUX. 1994. *Innovation de formation des entreprises : le cas du secteur financier*. Sainte-Foy : Département des relations industrielles, Université Laval, coll. Instruments de travail, n° 24, 186 p.
- BERNIER, C. et M. BILODEAU. 1998. « Le système de formation professionnelle au Québec. À l'heure de l'institutionnalisation ». *Regards croisés sur la formation professionnelle et les relations professionnelles en Europe et au Québec*. R. Bourque et C. Bernier, dir. Sainte-Foy : Département des relations industrielles, Université Laval, coll. Instruments de travail.
- BOYER, R. 1986. *La flexibilité du travail en Europe*. Paris : Éditions La découverte.
- CANNAC, Y. et la CEGOS. 1985. *La bataille de la compétence*. Paris : Éditions d'Organisation, Hommes et techniques, 203 p.
- CORIAT, B. 1994. *L'atelier et le robot*. Paris : Ch. Bourgeois.
- CSE. 1998. « La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation ». Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 76 p.
- DORAY, P., R. BAGAOUI et D. RICARD. 1994. « La formation dans les entreprises québécoises. Études de cas auprès de 15 entreprises performantes ». Sainte-Foy, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie et Conseil de la science et de la technologie du Québec, 195 p.
- DUBÉ, A. et D. MERCURE. 1997. *Les entreprises et l'emploi. Les nouvelles formes de qualification du travail*. Québec : Les publications du Québec, 189 p.
- DUGUÉ, É. et M. MAILLEBOUIS. 1994. « De la qualification à la compétence : sens et dangers d'un glissement sémantique ». *Éducation permanente*, n° 188, 43-50.
- RICARD, D. 1995. « Une approche renouvelée de formation en contexte de changement technologique : l'organisation apprenante ». *Changement technologique et gestion des ressources humaines*. R. Jacob et J. Ducharme, dir. Boucherville : Gaëtan Morin, 189-218.
- VOISIN, A. 1987. *La formation professionnelle en France*. Paris : CEDEFOP.
- ZARIFIAN, P. 1994. « Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel ». *La compétence mythe, construction ou réalité ?* F. Minet, M. Parlier et S. de Witte, dir. Paris : L'Harmattan, 111-113.

SUMMARY

Toward Continuous Manpower Training in Quebec?

Analysts of the world of work agree that labour force skills are strategic in ensuring economic competitiveness in a global economy. Moreover, given frequent changes in employment, labour force qualification will increasingly have to be founded on a solid basic education leading to lifelong continuous training opportunities.

With the implementation of the *Act to foster the development of manpower training* (S.Q. 1995 c. 43), debates in Quebec about the notions of a “transferable or qualifying” training would suggest that the Act was essentially aimed at generic academic-type training. Even though these notions were espoused in the Act, they did not translate into particular constraints for firms. This article examines the training provided in recent years by Quebec firms to develop their labour force’s skills and seeks to assess the likelihood of continuous manpower training in Quebec.

Nine criteria, grouped into four major categories, are used to define innovative as opposed to traditional or Taylorist training: the dynamics of training within the firm, the link between training and work organization, the relations between school and firm, and the temporal organization of training.

In terms of the dynamics of training, what seems to emerge from recent experiences is that instead of casting training activities solely in response to environmental change, firms are becoming proactive. Strategic training programs are articulated with particular company goals and are thus planned to meet these goals. Training thus becomes an important factor in overall planning. Moreover, in using training as a strategic tool, managers in Quebec firms have recently realized that the sums invested in training should yield results. This is the idea of training as an investment.

However, it is mainly through the links between training and the organization of work that innovative training can be seen in Quebec. What is really new in recent training programs is that they are most often linked to important changes in work organization. We are thus coming close to the idea of a skill enhancing or learning organization which facilitates learning and personal development for all its employees while continuing to transform itself.

Innovations in workplace training also take place through closer links between firm and school. Either the firm becomes a place for training or it establishes much closer ties with the school in order to train its own staff. By referring to a transferable or qualifying training, one of the goals of the

Act was to encourage training leading to a particular diploma or qualifications, thus enhancing worker mobility. However, it must be said that this goal is not attained in the majority of workplace training programs, even in the most recent ones. In fact, it seems that a transferable or qualifying training is still quite marginal in the wide range of company training programs. The more practical work-related training programs, sometimes within new forms of work organization, still seem to predominate over those that deal with behaviour and attitudes at work.

Another characteristic of innovative training examined in this study relates to the way that it is organized over time. In addition to being longer than before, recent training programs are different from traditional ones which were designed to respond to particular changes. This new training most often seeks to anticipate change and thus can be offered before the change occurs. However, the long-term academic-type training is still rare.

In terms of an overall assessment, when the characteristics of innovative training are compared with those of more traditional training, it must be said that training in the workplace is progressing well. Although Bill 90 was considered by some as a "tidying up exercise," it is part of an overall context of change which will have caused firms to redefine the logic of their training.

However, this new logic is still profoundly economic and productivist. Notions of strategic training or training as an investment invariably entail an emphasis on high productivity, on tangible material results linked solely to economic goals. The new discourse on "skills," which has been gaining ground in firms as a result of the shift in government programs, is also part of this productivist logic.

For as long as people are required to make frequent changes in employment during their working lives, one of the challenges of workplace training in the coming years will be to find a new balance between work-related skills and the basic academic-type knowledge that is necessary for *workers to be able to learn and thus continue lifelong learning*.

A key aspect of lifelong learning is the link between school and firm which, henceforth, must be thought of as paths with multiple directions. Schools should recognize skills acquired through work and adapt their pedagogical methods to an adult clientele. Firms should also accept the principle of alternating between work and studies. Firms must not only take on the responsibility for training their labour force but also the future labour force. In this sense, firms should be more open to academic-type training that emphasizes basic knowledge not directly related to work.